

A ATENÇÃO DEAMBULATÓRIA: HABILIDADE E APRENDIZAGEM NA ANTROPOLOGIA ECOLÓGICA DE TIM INGOLD

*Gustavo Cruz Ferraz¹
Cesar Pessoa Pimentel²*

RESUMO

O artigo é uma investigação teórica sobre a habilidade, tema no qual se entrecruzam prática e teoria, cognição e ação, corpo e pensamento. A perspectiva é definida pela leitura da obra do antropólogo Tim Ingold e toma o andar como exemplo fundamental de habilidade. Vincula habilidade e atenção ganhando distância das teses que definem a atividade como execução de planos mentais. No lugar da representação e do planejamento, concede maior relevância à responsividade aos fluxos materiais, realçando o caráter continuamente aberto da prática habilidosa. Propõe que o acoplamento entre os pólos passivo e ativo da experiência é uma qualidade própria aos gestos habilidosos. Conclui que a dimensão atencional do andar supera a destreza motora e se funda na sintonia fina entre movimentos corporais e tarefas emergentes.

PALAVRAS-CHAVE: *Atenção, Habilidade, Andar, Tim Ingold.*

¹ Doutor em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRJ. Professor Adjunto do Departamento de Psicologia da UFF, ICHS/VR.

² Psicólogo. Doutor em Psicossociologia pela UFRJ (2008). Professor de psicologia da FAETEC.

DEAMBULATORY ATTENTION: SKILL AND LEARNING IN TIM INGOLD'S ECOLOGICAL ANTHROPOLOGY

ABSTRACT

The article is a theoretical investigation on skill, subject in which practice and theory, cognition and action, body and thought are intertwined. The perspective is defined by the reading of the work of anthropologist Tim Ingold and takes the walking as a fundamental example of skill. It binds skill and attention, gaining distance from theses that define activity as the execution of mental plans. Instead of representation and planning, it attaches greater relevance to responsiveness to material flows, emphasizing the continued openness of skillful practice. It proposes that the coupling of passive and active poles of experience is a quality proper to skilled gestures. The paper concludes that the attentional dimension of walking overcomes the motor dexterity and is based on the fine tuning between corporal movements and emergent tasks.

KEYWORDS: *Attention, Skill, Walking, Tim Ingold.*

Pretendemos nesse artigo encaminhar uma discussão sobre a atenção que permita ressignificar o modo como habitualmente se pensa a relação cognição/ação, assim como problematizar uma série de pressupostos que lhe são articulados. Nas perspectivas ortodoxas cognitivistas, uma ação se distinguiria de um puro comportamento por seu caráter estruturado cognitivamente (MILLER, GALANTER & PRIBAM, 1960; NEISSER, 2014). Para além do movimento manifesto haveria uma dimensão cognitiva que responderia pela organização e complexidade dos movimentos de um determinado organismo em sua articulação com o ambiente. A possibilidade da variação do repertório de ações, assim como o grau de perícia e destreza na sua realização, dependeria, em certa medida, da complexidade e precisão da estrutura cognitiva que lhe subjaz. A hipótese, nessas perspectivas, é a de que quanto maior a complexidade da estrutura cognitiva, mais ampla é a capacidade de representação do mundo e, conseqüentemente, maior seria o escopo das possibilidades de ação. Não por acaso, no início da década de 60, os trabalhos em inteligência artificial alimentados pelos sonhos dos cognitivistas computacionais eram voltados para a construção de um dispositivo de resolução de problemas geral (VARELA, THOMPSON e ROSCH, 2003). Aqui o movimento, presente na ação, responderia pela efetivação do que se passa em outro plano, o dos cálculos lógicos que garantiriam a organização dos movimentos. Ou seja, toda ação seria mediada por regras e representações internas. Daí a importância do aspecto planejado da ação. Dentro desse quadro, a atenção comparece como o processo que responderia tanto pela filtragem das informações pertinentes à determinado curso de ação, quanto pelo controle das informações dos sistemas de feedback que regulam a sequência dos procedimentos e movimentos. A atenção opera, portanto, como um sistema de controle que garante a otimização da performance (MIALET, J-P. 1999).

É evidente que há uma grande variedade de nuances e distinções nesse quadro bastante (talvez excessivamente) geral, mas poderíamos dizer que de certa forma ele permite a compreensão da convergência e da complementaridade de uma série de teses que se fazem presentes em campos díspares como a biologia, psicologia, sociologia, filosofia, linguística, antropologia, inteligência artificial, etc. Como discutem Charles Taylor e Hubert Dreyfus (2015), “uma imagem nos mantém presos”: a que coloca o conhecimento como mediação representativa. Ao falar em 'imagem', os autores não se referem a uma teoria específica, mas a um background não refletido de compreensão, que se constitui como 'quadro' de referência para as

mais diversas teorias. Uma vez que este *background* permanece implícito e não refletido, possui ampla incidência sobre nossos modos de pensar e agir.

É importante assinalar que os efeitos dessa 'imagem' não são restritos aos limites das concepções teóricas que ela orienta, mas participam de um conjunto mais amplo de condições que possibilitam distinções e hierarquizações tais como, por exemplo, a separação entre teoria e prática, tecnologia e arte, ou ainda entre trabalho manual e intelectual. Isso é importante pois, ainda que não seja possível tratar disso diretamente no presente texto, é com a perspectiva de intervenção nesse horizonte que consideramos a relevância de uma discussão que coloca a ação e a atenção em outros termos, valorizando os aspectos contextuais e situacionais, assim como o engajamento corporificado dos agentes no mundo. É nesse sentido que assumirá grande importância em nossa argumentação o trabalho do antropólogo Tim Ingold, mais especificamente sua discussão sobre a habilidade. Como o próprio autor afirma (INGOLD, 2000), foi a partir de um longo percurso que se iniciou com o interesse pela tecnologia e desembocou na tentativa de articular arte e técnica, que chegou a centralidade de seu conceito de prática habilidosa.

O uso mais corrente do termo habilidade diz respeito a desempenho, e ressalta o caráter de proficiência na realização de uma tarefa. No entanto, o sentido dado por Ingold o permite ir além disso. O que ele valoriza na prática habilidosa é a fluidez da atividade, seu caráter responsivo, rítmico e continuado, garantido pelo engajamento corporificado e atento. Mais importante do que a finalidade da ação é o contínuo desdobrar da atividade. Esse contínuo desdobrar da atividade, na verdade, diz respeito aos processos vitais, ao nosso estar no mundo. Em sua antropologia ecológica, toda ação é, em graus variados, habilidosa (INGOLD, 2015), e 'o que estamos acostumados a chamar de diferenças culturais são, na verdade, diferenças de habilidade'³ (INGOLD, 2000, p.5). A prática habilidosa não implica, ou não deveria implicar, o descolamento de nossos modos habituais e corporificados de estar no mundo, mas, pelo contrário, se ancora neles. É um processo contínuo, recursivo e multidirecional (BROWN, GREIG, FERRARO, 2017) de desdobramento e diferenciação. Os gestos da dança, por exemplo, se alimentam da sintonia fina entre corpo e gravidade, pés e solo, que angariamos andando pelo mundo. Isso nos leva a

³ Tradução livre realizada pelos autores. Todas as traduções de obras não publicadas no Brasil, assim como daquelas que comparecem no original em nossas referências, são de nossa responsabilidade. [17] [SEP]

afirmação de que existe uma porção habilidosa em cada atividade, sobretudo naquelas executadas com maior fluência e frequência. Andar será, inclusive, uma atividade central nesse texto, pois nos permite compreender bem a nova inflexão que a relação ação-cognição recebe no trabalho de Ingold, assim como os desdobramentos na forma de colocação do problema da atenção. Se falamos em uma sintonia fina, não cabe a hipótese de um automatismo da ação. Isso é importante de ser ressaltado, pois pode parecer estranha a presença de um texto com tamanha ênfase na aquisição de habilidades em uma coletânea de artigos sobre atenção. Se pensarmos a partir das vertentes mais tradicionais desses dois campos (estudo das habilidades e da atenção), de acordo com a “imagem que nos mantém presos”, qualquer proposta de articulação pareceria inclusive paradoxal; pois, por um lado, o estudo da atenção seria restrito ao funcionamento cognitivo e estaria voltado para as filtrações necessárias ao processamento de informação dada uma determinada meta; assim como no estudo da habilidade se valorizaria exatamente a dimensão automática da ação, ou seja, aquela que não requer recurso às regras cognitivas, logo, a processos de controle consciente por parte do agente, de forma que a atenção estaria amortizada. Com Ingold (2016), pensamos que nosso conhecimento não se dá por acumulação externa intervindo “transversalmente” nas ações dos agentes cognitivos enquanto regras e representações, mas cresce e se desenvolve desde o interior mesmo de nossa atuação no mundo.

Nos últimos desdobramentos de sua obra, Ingold tem valorizado o andar, essa “pequena arte” do cotidiano, como um ponto de inflexão nos estudos sobre cognição e ação. Andar é uma atividade que implica perícia, mas sem possuir uma finalidade específica, participa dos nossos modos de conhecimento do mundo, e possui um peculiar sentido de sociabilidade. Foi nesse sentido que vislumbramos a importância de uma ideia bastante presente ao longo da obra de Ingold (2010, 2015): todo gesto de nosso corpo é um gesto de nossa atenção. E os diferentes gestos que fazemos ao longo de nosso contínuo desdobrar no mundo são ao mesmo tempo o desdobramento de contínuos fluxos do mundo. A atenção aqui é longitudinal à ação. A prática habilidosa não implica, portanto, o descolamento do domínio sensível (corporificado e atento), seja pela via da repetição mecânica, seja pelo recurso às regras e representações (planos gerais e abstratos). É mais uma atividade de correspondência (INGOLD, 2013) do que um comportamento planejado (ou intencional), pois o mundo ainda está se formando enquanto atuamos.

Adotando a postura crítica hiper persistente de Ingold à ‘imagem que nos mantém presos’ (que reduz todo conhecimento a uma modalidade de conhecimento através de representações), a investigação aqui realizada cuida para não abandonar a dimensão processual e aberta do engajamento corporificado atento. Na medida do possível, desejamos ser sensíveis à(s) prática(s), e não somente criarmos um corpo abstrato de conhecimentos sobre a prática. Nesse sentido, é preciso ser bastante atencioso para com a atenção, pois como frisa Ingold, um dos movimentos mais constantes nas abordagens que buscam investigar o campo sensível nas práticas sociais é tomá-lo como um resíduo a ser brevemente superado por meio das análises conceituais abstratas.

Encaminharemos nosso argumento realizando o seguinte percurso: em primeiro lugar faremos uma breve apresentação da antropologia ecológica de Ingold tendo por fim situar o alcance e a pertinência de sua teoria das habilidades na presente discussão. Em seguida abordaremos o andar não somente como um exemplo de habilidade, mas buscando extrair as consequências e o justo alcance de seus argumentos na discussão sobre a atenção. Privilegiaremos a descrição da dimensão experiencial da prática habilidosa assim como a questão de sua aprendizagem.

A ANTROPOLOGIA ECOLÓGICA DE TIM INGOLD

Nas palavras de Ingold, a Antropologia é “uma investigação constante e disciplinada das condições potenciais da vida humana” (INGOLD, 2015, p.25). Tal é, de forma bastante sucinta, seu projeto. Para realizar esse projeto, afirma, de forma ousada, ser necessário escapar das limitações instauradas pelas categorias habituais do pensamento antropológico, ancoradas na distinção natureza x cultura, que impedem a justa compreensão das relações entre as dimensões social e biológica do humano. Em sua perspectiva o pensamento ocidental parece ter criado para si uma armadilha, pois seguindo as categorias habituais de pensamento “não há absolutamente como compreender o envolvimento criativo dos seres humanos no mundo material, a não ser extraíndo-os dele” (INGOLD, 2015, p. 32). O trabalho de Ingold caminha, então, em outra direção. Sua antropologia ecológica busca escapar das limitações presentes nas alternativas que separam natureza e cultura para posteriormente articulá-las sob o modo da ‘complementaridade’. O estudo das condições potenciais da vida humana

ganha um sentido autopoiético (INGOLD, 2006), enquanto um conjunto de processos de crescimento e maturação no qual a ação dos vivos sobre os materiais constitui ambiente para as ações de outros. O ambiente não é um conjunto de objetos e meios materiais prontos para serem mobilizados a partir das intenções dos agentes, mas um domínio de emaranhamento ricamente estruturado e continuamente transformado pelas ações dos vivos (INGOLD, 2015).

É nesse sentido que se torna compreensível sua mobilização de intercessores nos campos da biologia, psicologia cognitiva e filosofia a fim de criar ferramentas teóricas que permitam tratar dessas questões a partir de uma perspectiva processual, relacional e situada. A via dominante por meio da qual se buscou organizar o impasse entre a ‘contribuição biológica’ e a ‘contribuição histórica’ na condição humana passa pela idéia de que somos organismos complexos, fruto de um processo evolutivo que nos forneceu capacidades cognitivas (ou mentais) passíveis de serem ‘preenchidas’ com competências desenvolvidas por meio da cultura. As capacidades inatas seriam fruto de um processo de seleção natural, enquanto os processos históricos (e a cultura) seriam responsáveis pelas diferentes competências desenvolvidas. A distinção entre capacidade e competência, em seus variados alcances e usos, permite notar aqui o sentido que se dá, nessas perspectivas dominantes, à relação entre as dimensões biológica e histórica. É nesse aspecto que se faz notável o ponto de contato do pensamento de Ingold com o campo das ciências da cognição, assim como a grande força de sua contribuição. Por meio do conceito de habilidade, e toda a malha de concepções que lhe são correlatas em sua obra, Ingold reconfigura as relações entre ação e cognição e, ao mesmo tempo, abre espaço para que se recoloque o problema da atenção de forma que esta ganhe um estatuto singular, tanto na ação em primeira pessoa, quanto no processo de transmissão do conhecimento. Partindo da primazia de um engajamento corpóreo e sensível no mundo, e afirmando a importância das atividades compartilhadas, Ingold (2000; 2015) pode contestar o conjunto de pressupostos que anima a discussão teórica e os programas de pesquisa tanto da perspectiva cognitivista ortodoxa clássica quanto da antropologia cultural clássica.

Quando as ciências da cognição se configuram em meados da década de 1950, seus expoentes estavam preocupados em dotar seus sujeitos experimentais e seus sistemas artificiais com a capacidade de direcionar-se para o futuro, contando com "planos e organização do comportamento" (MILLER, GALANTER & PRIBAM,

1960). Presumia-se que a vida de um agente cognitivo é centrada na construção de planos: “presumivelmente, um ser adulto normal tem constante acesso a uma série de planos que ele pode escolher executar... mas assim que uma ordem é dada para executar um plano, ele começa a falar de suas partes incompletas como coisas que ele pretende fazer” (MILLER, GALANTER & PRIBAM, 1960, p. 62). Agimos no mundo não de forma aleatória, mas guiados por proposições que designam os aspectos mais relevantes do meio ambiente. Mas e a questão das diferenças quanto ao que conta como relevante? A antropologia cognitiva se encontra, de certa forma, sob um paradoxo: as ciências cognitivas, em sua vertente mais ortodoxa, buscam universais, já a antropologia busca particularidades e diferenças culturais; como resolver esse aparente paradoxo?

A virada da antropologia cognitiva consiste em supor que um determinado sistema cognitivo, quando humano, é um mecanismo que traduz graduações físicas como a da luz e do som, por exemplo, em categorias compartilhadas, e que essas podem variar notavelmente entre grupos sociais, culturalmente afastados. Algumas das pesquisas seminais neste campo foram as de Franz Boas sobre a variação das categorias fonéticas que organizam a recepção do som (SAHLINS, 2003), bem como aquelas acerca da percepção de cor (GARDNER, 1996). Não se trata de dizer que grupos culturalmente distintos apresentam aparatos perceptivos funcionalmente distintos, mas que a percepção é segmentada pelas variações fonéticas da linguagem própria ao grupo. É estabelecida uma clara, e bastante questionável, divisão para se explicar o "problema" da cultura: de um lado, o fluxo sensorial, que entra no sistema cognitivo do indivíduo, e de outro, um processo posterior e mais elevado, onde as categorias relativas a um sistema de conhecimento e práticas compartilhadas são instaladas pela aprendizagem. Por um lado, temos um corpo como conjunto de capacidades sensoriais e motoras, por outro, um conjunto de normas e regras simbólicas que estruturam a experiência. O que se nomeia cultura, nesse ponto de vista, é o sistema de significados simbólicos vigentes numa determinada comunidade e que dá forma ao material bruto da experiência, assim como direção para as ações e sentimentos humanos. Esse sistema simbólico seria relativamente imune à passagem do tempo e das gerações, e constituiria o conteúdo do que é transmitido geracionalmente (INGOLD, 2000). Toda ação humana seria, assim, mediada pelo sistema de regras e representações transmitido culturalmente. Seres humanos agem de

acordo com o que sabem e relacionam (ou podem relacionar) o que sabem com o que fazem. Não exibem, portanto, simples comportamentos, mas sim ações guiadas por conhecimento proposicional, ou seja aquele que declara um certo estado sobre entidades no mundo externo, com formas e aspectos sensoriais bem delimitadas. O comportamento do motorista que reconhece um sinal vermelho e se detém ou o caminhante que evita regiões molhadas do chão por estarem molhadas são exemplos de um reconhecimento cognitivo, no qual as cores e formas sensoriais são processadas, resultando em proposições que guiam o comportamento ulterior.

A atenção cumpre um papel importante na medida em que é entendida como uma espécie de filtro que instaura ordem no regime inicialmente desorganizado dos sentidos, produzindo informação capaz de orientar um sistema em seu desempenho de tarefas. Como ressaltam Gardner (1996) e Leahey (1979), os primeiros modelos de processamento da informação partiram da constatação de haver limites ao processamento, limites passíveis de estudo objetivo e expressão estatística. A teoria do filtro decorre da analogia com o rádio receptor: da mesma forma que o aparelho identifica e elimina automaticamente mensagens fora de certa frequência de alcance, o sistema nervoso selecionaria, supõe-se, os estímulos que lhe assediam. De fato, nas primeiras décadas de instalação do programa cognitivista, entre 1950 e 1960, muito se discutiu sobre a forma como o filtro em realidade opera, por exemplo, bloqueando ou atenuando o fluxo da informação. Mas não se discutiu, por exemplo, sobre sua existência, tomada como fato sólido e verificável. Pode-se divisar no trabalho clássico de Miller, Galanter e Pribram (1960), *Plans and the Structure of Behavior*, o momento em que se torna explícito o nexo já antes traçado entre a "filtragem" atencional e a ação. Tais modelos de atenção são aí incorporados a modelos que descrevem sistemas que conhecem e operam a partir de planos, testando sua execução continuamente. Foi nesse sentido que, amparados no trabalho de Ingold (2016), identificamos anteriormente dois modos de funcionamento da atenção: um transversal, característico das perspectivas representacionistas, e outro longitudinal, presente na prática habilidosa.

O conceito de habilidade em Ingold comparece em contraposição às limitações que a noção de conhecimento teórico apresenta em seu apelo a representações internas e mentais enquanto características distintivas da ação dita inteligente. Nesse sentido, Ingold parece estar articulando seu pensamento a uma série

de trabalhos críticos a uma tendência filosófica e científica que acredita que um ser inteligente é somente aquele capaz de explicar os motivos pelo qual age. Michael Polanyi formulou o problema da forma mais tradicional no pensamento moderno: "sabemos coisas que não sabemos explicar como sabemos" (POLANYI, 1966, p.4). Antes de Polanyi, na década de 1940, Gilbert Ryle (1949) construiu a arquitetura da crítica, apontando que entender o conhecimento como contemplação de ideia envolve um paradoxo de regressão infinita, pois é preciso sempre supor alguém contemplando um ato de contemplar (que, por sua vez, evoca um outro observador e assim ao infinito). Ryle (1949) estabelece aí uma preciosa diferença entre *know how* e *know that* (termos por vezes traduzidos como sabedoria e conhecimento), opção que realça o sentido prático e prudente inerente a certas atividades humanas. O caráter preciso de um ato não é adicionado por um ato de conhecimento suplementar, mas é uma qualidade do próprio agir, é um estilo ou um modo de proceder. Ryle não afirma que o caráter teórico do conhecimento não exista, mas sim que é raro e restrito a situações específicas que envolvam a transmissão do conhecimento. É a necessidade de declarar o que sabemos para alguém que ainda não sabe que nos leva da sabedoria para o conhecimento teórico. Tal seria o caráter do ensino escolar ou do treinamento militar.

Questões dessa mesma natureza são também colocadas em cena mais recentemente no campo das ciências da cognição pelas perspectivas do *embodiment*. Essas perspectivas ressaltam a importância do engajamento corporificado no mundo para a compreensão da cognição e recusam o postulado de que toda ação seja mediada por sistemas de regras e representações. Trabalhos como os de Hubert Dreyfus (DREYFUS, 1988, 2002; DREYFUS e DREYFUS, 2012) e de Francisco Varela (1992; VARELA, THOMPSON e ROSCH, 2003), por exemplo, mostram, para além das diferenças que comportam entre si, como o caráter estruturado de nossas ações não deriva da aplicação de um conjunto de regras livres de fatores contextuais, mas sim do desenvolvimento de habilidades sensório motoras e do contínuo uso de um *background* corporificado e situado de conhecimento⁴. Este *background* só seria passível de ser formalizado em regras e representações em domínios de tarefas nos quais é relativamente fácil especificar todos os estados possíveis, como por exemplo um jogo de xadrez. No entanto, mesmo as ações mais básicas, como dirigir um carro

⁴ Seria de grande interesse fazer uma discussão mais detalhada sobre as ressonâncias e os possíveis pontos de afastamento entre os trabalhos de Hubert Dreyfuss, Francisco Varela e Tim Ingold, no entanto, isso excederia os limites e possibilidades do presente artigo.

em uma cidade, configuram ocasiões nas quais a circunscrição dos elementos de pertinência são eminentemente situacionais, e portanto não especificáveis *a priori* (VARELA, THOMPSON e ROSCH, 2003).

Ingold, em certa medida, se filia a essa tradição crítica ao apontar como a antropologia cognitiva é tributária das concepções representacionistas já que o processo geralmente entendido como transmissão cultural está assentado na concepção de que conhecer equivale a possuir representações mentais e privadas. Isso seria problemático por dois motivos.

Em primeiro lugar, apesar de ser razoável admitir que, em parte, a cultura acumula hábitos que podem ser passados a gerações posteriores, certamente não há cópias mentais dos atos para posterior conversão em atos de ensino. O conhecimento é incorporado como gesto em ressonância ao entorno e observando-se o fazer do outro podemos assimilar seu padrão rítmico ao nosso próprio agir. Em segundo, é razoável afirmar que os hábitos podem ser ensinados por meio de regras e gerar ações; mas em geral, temos fora de nós, no ajuste fino entre percepção e atividade dentro do ambiente, o mais precioso recurso para nos tornarmos hábeis.

Partindo da primazia de um engajamento corpóreo (e portanto sensível) no mundo e afirmando a importância das atividades compartilhadas, Ingold (2000; 2015) pode contestar o conjunto de pressupostos que animam essa discussão. Sua teoria das habilidades coloca a ênfase nos arranjos situados de atividades que transcendem o organismo individualizado. Esses arranjos de atividades se constituem como contextos de desenvolvimento, que orientam nossos modos de ação e percepção, constituem sistemas de estruturação e valorização, seja do ambiente, seja das habilidades que lhes são articuladas.

Uma ação habilidosa é uma ação com perícia, destreza e fluidez. Essas propriedades da ação habilidosa são fruto de uma sinergia entre corpo, instrumento e materiais. Realizar uma atividade nesse sentido é acompanhar suas sutis transformações dentro de um fluxo dinâmico em que instrumento e matéria prima reverberam e são acolhidos por olhos, mãos, um corpo atento. Aqui ressoam os ecos do pensamento de James Gibson, tão caros à perspectiva de Ingold. É a partir da teoria ecológica da percepção de Gibson (1979) que pode afirmar que perceber é uma atividade que implica todo o corpo. Recusando a metáfora do canal sensorial e uma

distinção forte entre propriocepção e exterocepção-, Gibson concebe a percepção como exploração ativa do ambiente. Perceber não é construir representações mentais a partir de inputs sensoriais, mas um processo de engajamento no ambiente (que permite ao mesmo tempo a especificação do mundo e do corpo). A implicação do percebedor naquilo que percebe não é uma limitação, mas uma condição da percepção, já que é a exploração ativa que permite detectar a estruturação do ambiente e suas *affordances*-.

Aqui o autor se afasta de um dos modos de reflexão mais influentes acerca da ação humana: a de matriz marxista. Esse modelo que repercute inclusive na psicologia do desenvolvimento de Lev Vygotsky⁵, busca especificar as características únicas da conduta humana atribuindo-a à capacidade de organizar mentalmente procedimentos, como desenhar, jogar ou escrever antes da execução. Aranhas e abelhas podem dar origem a construções deslumbrantes, dotadas da mais perfeita simetria, mas o pensamento humano ilumina o agir, sendo capaz de reconstruí-lo pela imaginação, alterando a partir daí a sequência de execução. Certamente existem ações humanas aleatórias, rituais ineficazes, gestos impulsivos, mas com a passagem da natureza à cultura, ou da infância ao mundo adulto, pela organização do trabalho e educação, a ação humana tenderia a se submeter cada vez mais ao planejamento. Na leitura de Ingold, tanto animais quanto seres humanos são capazes de produção, mas o fazem na maior parte das vezes intransitivamente, ou seja, o que é criado pela atividade do organismo vivo são modos de vida equivalentes a formas de atenção. Estes seres adquirem, aperfeiçoam ou modificam habilidades, alteram a paisagem, tornam-se ligeiramente diferentes. Porém, a modificação aí produzida não equivale à expressão de uma imagem, nem corresponde à exteriorização da vontade. Produzir não é ir de uma linha a outra ou mudar de posição, mas despertar potencialidades durante uma trajetória. Ser tocado e tocar com apuro também significa se mover integralmente. Certamente, tanto Marx quanto Vygotsky reconheceram as importantes mudanças qualitativas envolvidas na identidade de seus agentes ao se envolverem em processos mediados por instrumentos ou signos, mas os processos atencionais estão mais centrados na preparação da tarefa do que em seu desdobramento.

⁵ A separação entre homem e animal, entre cultura e natureza, entre uma infância inábil e outra mais habilitada é atrelada não somente ao uso da linguagem simbólica, mas também ao planejamento da ação: "a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento" (VYGOTSKY, 2009, p. 18).

A atenção é tanto um processo no qual se permite tocar com precisão, quanto abrir-se e ressoar a paisagem. É também participar da formação da paisagem onde a atividade humana e das demais espécies ocorre. Trata-se de “alinhar os próprios movimentos em contraponto às modulações do dia e da noite, do sol e da sombra, do vento e do clima” (INGOLD, 2015, p. 142). Estar atento, nesse sentido, está mais próximo de um estado dinâmico de sintonia distribuída do que a um estado de foco e inércia no qual um corpo emancipado do chão, do céu e do clima se encontraria.

O movimento do corpo, ou mais propriamente, andar, é considerado uma habilidade a partir da qual poderíamos compreender as demais. Por isso, ao invés dessa habilidade ser tratada como mera base biológica para processos simbólicos cognitivos ou um esboço de atividade mais imerso na natureza do que na cultura, andar vem adquirindo na obra de Ingold cada vez mais importância na compreensão das práticas habilidosas. Aí estaria em jogo um projeto de estudo da cognição pautado na relação entre movimento e conhecimento. Por isso o interesse pelas considerações de Ingold sobre a atenção e a proposta de uma formulação que enfatize sua dimensão deambulatória.

ANDAR COMO HABILIDADE

A delicadeza da discussão realizada por Ingold quer realçar a autonomia do próprio mover-se, insistindo que andar é uma forma de conhecer. Tratar do andar como uma habilidade central permite também operar um corte no estudo das habilidades, mostrando a singularidade da abordagem ecológica de Ingold, um estudo marcado pela preferência de ambiências extensas, em meios abertos e fluidos.

Segundo uma das argumentações clássicas acerca da formação de hábitos, aprendemos lentamente certos gestos corporais prestando atenção ao que fazemos e à medida em que nos tornamos fluentes, nossa atenção decresce (RAVAISSON, 1838/2015). Esse seria o destino de toda ação bem executada: ser retirada do centro da consciência, para retomar ao foco da atenção quando algo inesperado acontece. Se considerarmos o hábito um tipo de ação automática, o andar corresponderia a uma etapa do desenvolvimento que é rapidamente superada logo que dominamos a postura ereta. Pensar seria uma empresa, portanto, iniciada quando não prestamos mais atenção a nossos passos e ao solo: daí uma forte tradição de articular, manusear e

pensar. A mão agiria não somente sobre o concreto, mas sobre o possível, não apenas tocaria, mas daria forma a objetos, criaria instrumentos e desenharia quadros, “imprimindo a estampa de sua vontade sobre a Terra” (ENGELS, *apud* INGOLD & LEE VERGUNST, 2008, p. 6). A transição da atenção podal à manual abriria o vasto mundo da cultura, pois “nem a mão, nem a mente, abandonadas a si mesmas, teriam muito valor” (VYGOTSKY, *apud* BRUNER, 1998, p. 77).

Certamente a valorização do tato e da mão no desenvolvimento cognitivo é e continua sendo de grande importância no que se refere à compreensão das relações entre corpo, ação e cognição. O problemático reside, na verdade, em realizar correspondências entre o pensamento humano e áreas do corpo humano: a mente se expressando no manuseio e as pernas e pés assegurando a eficiência da atividade humana, como uma natureza domesticada sub-cognitiva. Consideremos o modo como as crianças aprendem a andar. Como Peter Stallybrass (2008) nota, existe uma simplificação nesse desenvolvimento que oculta um passo intermediário entre o engatinhar e o estar em pé, fase em que se busca apoio nas mãos do outro ou na firmeza do entorno. Igualmente interessante para a compreensão do andar enquanto habilidade é seguir um método familiar aos antropólogos e orientar nosso olhar para o Oriente. O engatinhar no Japão costuma ser compreendido como uma fase em que cabe demorar-se, ao invés de ser apressada, por exemplo, pelo uso de andadores. O agachar-se tanto quanto o uso das pernas para prensão de objetos em atividades laborais, tanto na Índia, quanto no Japão, são bem mais frequentes. A maior aceitação de um contato com o solo repercute no modo como se aprende a andar, impactando na postura global do corpo. De forma geral, uma das diferenças marcantes diz respeito ao ponto a partir do qual o equilíbrio corporal é buscado: no Japão, por exemplo, parte-se dos joelhos em direção a parte superior do corpo, enquanto no Ocidente, o esforço é marcadamente orientado a partir dos quadris. A partir desses dados, Ingold afirma que o andar não é um destino, uma capacidade ou competência, mas uma atividade perceptiva contextualizada ambientalmente. A relação com o chão, com o desenvolvimento anterior da atividade e, sobretudo, com as mãos, ganha em alcance na compreensão da inteligência contida no próprio gesto, mais do que a referência a códigos simbólicos aplicados à superfície do corpo.

No entanto, o contato efetuado durante caminhadas, passeios e peregrinações com o clima e o terreno vem sendo bastante modificado durante uma história recente

do Ocidente. Ao invés de nos relacionarmos com as superfícies ambientais através do tato podal, passamos a nos relacionar em grande parte do tempo com pavimentações que diminuem a sensibilidade ao entorno. A constituição de grandes cidades durante o século XIX é um dos fatores importantes que reorientam os processos atencionais, que acabam sendo concentrados em campos visuais constituídos de forma a evitar o excesso tanto de estímulos quanto o choque com passantes. O caminhante passa a usar como recurso um exame visual contínuo de uma pequena área a sua frente, estreita em ambos os lados e comprida na frente. Não somente a pavimentação das cidades, mas a fabricação de calçados e também a constituição de um espaço público destinado a ver e a ser visto implicam a saturação dos processos de atenção visual em detrimento do tato podal.

Desse modo, o vir a caminhar sobre superfícies duras, pavimentadas, pode ser entendido como uma formação histórica, cujo processo tende a ser esquecido. Decorre de seu esquecimento uma série de vieses: o caminhar foi traduzido como deslocamento entre pontos, a superfície terrestre, como plataforma na qual o sujeito histórico age, e a atenção, como campo topográfico visual dotado de centro e periferia. No entanto, a pavimentação de superfícies não extingue o contato da vida com seu entorno, embora certamente o modifique. A figura do andarilho que imerge nas grandes multidões e faz desse andar uma arte em centros urbanos é registrado por Walter Benjamin (2015a) em sua análise do *flâneur*. Um habitante das passagens, o *flâneur* se defende da especialização do conhecimento e do trabalho no estágio avançado do capitalismo no século XIX. Através do ritmo que imprime ao seu próprio corpo em meio à multidão, transforma seu campo de consciência numa espécie de espaço caleidoscópico, íntegro e fraturado ao mesmo tempo, no qual a nada se agarrando de forma durável contém e registra o universo no qual está imerso. Assim, modulando pelos pés e olhos sua atenção, consegue absorver o conhecimento de uma paisagem que parece explodir. Como pontua Benjamin (2015a), os escritores que pensam a partir da arte de flunar, costumavam traçar retratos das figuras típicas das ruas, as chamadas "fisionomias" absorvendo os acontecimentos cotidianos sob a condição de se movimentar pelo espaço urbano. Andar, nesse caso, é condição do pensamento, ou, talvez, o próprio pensamento.

Considerar o andar uma prática hábil implica aprofundar o nexos da atividade cognitiva humana com a produção de marcas ou traços sobre superfícies urbanas, tal

como Benjamin investigou. Desde a obra *Lines: a brief history*, Ingold (2007) tem tentado levar a cabo uma investigação da cognição humana como atividade de inscrição em superfícies não somente urbanas, mas de diversas naturezas, como a folha de papel, a estrutura de um tecido, ou certas texturas do solo. Enquanto o andar implica seguir ou criar trilhas, o conhecer implica orientar a atenção para movimentos e seus registros, sejam estes gestos, palavras, letras, diagramas ou notações musicais nas mais diversas superfícies. Em outros termos, a dimensão cognitiva envolve não somente o movimento individual, mas uma dimensão compartilhada, inserção de nosso próprio movimento junto às marcas deixadas pelo movimento gestual de outrém (INGOLD, 2007). Ao invés de situar a linguagem e o andar em registros diversos, senão antagônicos, a proposta é vinculá-los enquanto atividades de inscrição correspondentes a modos de pensar. A investigação articula, por exemplo, a habilidade narrativa e a habilidade de andar. Podemos dizer que na prática hábil, o que se privilegia é o fato de que cada gesto é finamente ajustado a uma tarefa emergente, como numa caminhada pela paisagem que se desvela à medida em que nela imergimos. Atividades consideradas fundamentalmente culturais, como o uso da linguagem na narração de histórias podem ser equiparadas ao movimento do corpo sintonizado à paisagem. Já na investigação ensaística de Benjamin (2015b), a habilidade narrativa aparece articulada a dois modos de vida arcaicos, nos quais se ocupa e percorre, respectivamente, a terra e o mar: o camponês sedentário que trata dos acontecimentos que se estendem na passagem cíclica das estações e o marinheiro viajante que traz de fora do país o saber das terras distantes. Tais tipos, na realidade, se interpenetram na oficina de trabalho medieval, onde se encontram lado a lado um mestre já sedentarizado, habilidoso em seu ofício, e um aprendiz que depois de percorrer vários países tenta se estabilizar. O processo de aprendizagem nessas oficinas misturou saberes práticos e teóricos, passando a gerações vindouras um terreno consolidado porém aberto à interpretação, pois na forma oral de conhecimento aí produzida, as histórias estão sempre incabadas, remetendo a cenários, lugares, situações e paisagens que demandam a imersão tanto imaginativa quanto ambiental do ouvinte. Aprendizagem aqui corresponde à sintonia de ritmos entre gesto, fala e andar, ampliando a concentração da consciência, que beira um estado de transe: "quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las" (BENJAMIN, 2015b, p.

205).

Para tratar da destreza motora, Ingold recorre aos estudos sobre os gestos do ferreiro realizados pelo neurologista russo Nicolas Bernstein. Nesses estudos Ingold encontra semelhante relação dinâmica entre conservação e criação que Benjamin pontua na arte de narrar. Segundo ele, “a essência da destreza não está nos próprios movimentos, mas na resposta desses movimentos às condições do entorno que nunca são as mesmas de momento para momento” (INGOLD, 2000, p. 353). No caso do ferreiro, apesar da trajetória do braço ser semelhante, o movimento realizado pela junta do braço varia entre cada choque do instrumento com o ferro. “O segredo do ajuste, Bernstein conclui, está nas ‘correções sensoriais’, ou seja, no contínuo ajustamento ou sintonização do movimento em resposta a um monitoramento perceptivo contínuo à tarefa emergente” (INGOLD, 2000, p. 353). Tal processo, em sua dinâmica é semelhante ao de percorrer uma paisagem, pois o que responde pelo caráter fluido e refinado da ação não é a precisão de um complexo *set* de representações mentais, tal como nas teses cognitivistas ortodoxas, mas a perícia dos gestos finamente ajustados e responsivos às variações dos materiais ou do ambiente explorado. Há, de fato, um processo de aprendizagem anterior que de certa forma orienta esse ajustamento, mas ele não se ancora, como dito, em conjuntos complexos de representações e na automatização dos movimentos. Como afirma Ingold, inspirado no pensamento de Gregory Bateson, trata-se de substituir um modelo assentado em estruturas complexas e processos simples, por outro baseado em processos complexos e estruturas simples. O primeiro modelo coloca todo acento na precisão e complexidade das regras de categorização e processamento das representações, o que garantiria a extensão generalizadora de sua possibilidade de aplicação, tal como no *General Problem Solver* de Simon e Newel. A implementação seria circunscrita a automação dos movimentos requeridos pelo processamento de informação, com uma nítida distinção em cadeias operatórias sequenciais. Já o segundo modelo coloca a ênfase na riqueza e fluidez dos gestos e movimentos implicados numa ação, de forma que o desempenho é fruto de um processo complexo, mas de uma estrutura simples. Um outro exemplo, cunhado por Bateson e repetidas vezes utilizado por Ingold, nos ajuda a esclarecer essa distinção:

Considerem, por exemplo, os movimentos do lenhador, ao derrubar uma árvore com seu machado. Um modelo de processo simples e estrutura

complexa consideraria cada balanço do machado como produto mecânico de um dispositivo computacional mental instalado na cabeça do lenhador, destinado a calcular o melhor ângulo do balanço e a força exata da machadada. Um modelo de processo complexo, ao contrário, consideraria o movimento do machado como parte do funcionamento dinâmico do sistema total de relações constituído pela presença do homem, com seu machado, num ambiente que inclui a árvore como foco atual de sua atenção. (BATESON *apud* INGOLD, 2010, p. 17).

Dessa forma vemos que é porque o envolvimento do praticante é atento, ou seja, ele vê, ouve e sente enquanto trabalha, que pode se tornar sensível ou responsivo às variações surgidas no desenrolar de sua atividade. Vale ressaltar que isso não significa abrir mão de qualquer planificação, mas sim tomar a própria planificação como atividade situada (LEUDAR E COSTALL, 1996). O lenhador tem de escolher qual árvore derrubar e orientar seus cortes de acordo com uma direção que não prejudique a área ao redor. Mas fazer isso é explorar a região, observando as diferentes árvores, vegetação, topografia, etc. Observar o lenhador realizar esse planejamento é “observá-lo pressentir seu caminho, em um ambiente, rumo a um objetivo que é concebido em antecipação a um futuro projeto” (INGOLD, 2010, p.18). Nesse processo recorre-se ao mundo, não às representações mentais. Esse trabalho preparatório é mais uma *disposição de prontidão*, uma vez que os planos não determinam ou especificam os movimentos seguintes e as circunstâncias em todo seu detalhamento concreto.

Ao distribuir os processos atencionais pelo corpo, o trabalho, os modos de produzir não impõem uma forma a um substrato, mas juntam-se às potências dos materiais e instrumentos para trazer novas formas ao mundo, inclusive a forma de sentir e agir do produtor. Na terminologia de Ingold, essa segunda imagem, onde a atenção conduz o processo de produção, corresponde a uma *produção intransitiva*. Ao invés de ser um transporte da forma ideal para a substância material, a produção intransitiva que Ingold reivindica resgata a etimologia do *pro-ducere* como levar para frente, seguir adiante. Em outros termos: crescer no mundo, fazendo com que o mundo cresça.

A PRÁTICA HABILIDOSA E A FRUIÇÃO

Ao colocar o problema da prática habilidosa fora dos quadros da presteza na realização de uma tarefa, valorizando a disposição sensível às variações e nuances que

emergem no processo de agir, Ingold permite inclusive, a nosso ver, trazer para essa discussão uma dimensão da prática que nem sempre é tematizado ou valorizada, a de fruição. Nesse sentido os trabalhos do sociólogo Antoine Hennion (2009,2005), ainda que a partir de um outro campo problemático, apresentam fortes ressonâncias com o que vem sendo aqui discutido. Sua pragmática do gosto se volta para uma certa 'qualidade' de recepção que não diz respeito a um repertório de conhecimentos, e cujo rigor não se circunscreve aos limites da atuação profissional. O gosto é um modo de vinculação ao mundo que, por meio de uma prática, faz emergir uma dimensão de fruição. Por isso podemos falar de gosto ao nos referirmos tanto aos apreciadores de vinho, quanto à prática do alpinismo. A riqueza da experiência de fruição não implica passividade do receptor e não advém de um repertório individualizado de 'conhecimento' trazido ou constituído pelo amador. O gosto deve ser pensado em ato, como um gesto. Fazê-lo não significa, contudo, reduzi-lo ao *hic et nunc* de uma situação, momento sem espessura e passado no qual as qualidades de um objeto ou de um determinado evento se imporiam. Trata-se, pelo contrário, de dar lugar a todo um conjunto ativo de procedimentos que tornam possível a emergência de nuances, diferenças e surpresas. Por isso Hennion qualifica o gosto como uma atividade reflexiva, "uma técnica coletiva para se tornar sensível as coisas, a seu corpo, a si mesmo, às situações e aos momentos, ao mesmo tempo controlando o caráter partilhado ou discutível de seus efeitos com outros"⁶ (HENNION, 2009, p. 57).

A reflexividade é, na verdade, uma 'disposição', um modo de entrar em contato, não só com o objeto, mas com o que o objeto faz consigo (e com os outros); uma imersão na experiência. É nesse sentido que a questão do gosto como atividade reflexiva toca no tema da atenção, e é nesse sentido que intuimos sua forte ressonância com a discussão sobre atenção na prática habilidosa. Ingold (2016) afirma que a suposição de que a habilidade repousa apenas na precisão motora - o que implicaria um registro mecânico da atividade - está assentada na compreensão de que a reflexão só pode ser avaliativa, ou seja, o tipo de atitude cognitiva que leva o praticante a afastar-se da experiência da atividade para avaliá-la à distância. Mas o praticante hábil está imerso em sua atividade e, portanto, a reflexividade presente na prática hábil é concentrada, e não avaliativa. Falar do gosto como uma atividade reflexiva, no sentido trabalhado por Hennion, significa descrever também um modo

⁶ Tradução nossa.

singular de atividade concentrada, daí sua sintonia com as colocações de Ingold. Essa singularidade está diretamente ligada ao modo como, ao se desenrolar, são produzidos os vínculos entre tudo aquilo que se faz presente na atividade. Porque mesmo sendo postulado como um gesto de disposição aberta, não se trata de um *'aqui e agora'*, já que essa *'atividade'* não pode ser definida fora dos apoios, dos suportes, dos contextos por meio dos quais, fazendo emergir no mesmo gesto os seus participantes e os seus objetos, conferem um modo diferente de *presença*, que não se pode atribuir nem apenas às qualidades do objeto ou, por outro lado, a um repertório de conhecimento do amador. Se há algo a ser dito e compartilhado num conjunto de informações sobre a atividade, isso diz respeito mais do anseio de construir modos compartilhados de "entrada", do que propriamente qualidades específicas a serem detectadas. Não se trata apenas de constituir garantias de que um determinado estágio de sofisticação tenha sido alcançado, por meio da explicitação da articulação entre qualidades do objeto e performances do sujeito. Mas sim de buscar, por meio do compartilhamento e da variação de experiências, constituir meios de que "algo se faça presente".

A atenção não opera no sentido do reconhecimento de índices, mas se colocando à espreita dos signos de atração e desdobramento. Daí podermos falar que na prática da escalada, por exemplo, tudo o que as teorias clássicas da ação colocam como fundamental, ou seja, a meta, o sujeito, o plano de ação, é, na verdade, secundário. Tudo o que é verdadeiramente importante é exatamente o que essas teorias colocam como secundário e da ordem do instrumental (e que dizem respeito ao *entre-deux*): os gestos, as pegadas, os movimentos, as vias. A atividade da escalada é, assim, uma atividade curiosa, na qual se dá um "apagamento" do sujeito e do objeto, para a emergência da "via" que os faz surgir. O que Hennion nos mostra, em última instância, é que o que vincula o amador ao seu universo é a riqueza deste; mas essa riqueza só aparece em função da intensa implicação e exposição do amador; ou seja, da atividade reflexiva do gosto, essa técnica coletiva de se tornar sensível ao que o mundo pode oferecer. Por isso, nas palavras de Hennion, "nada é dado, daí o gosto ser sempre uma atenção" (HENNION, 2009, p. 17).

A EDUCAÇÃO DA ATENÇÃO

Se o que importa no processo do desenvolvimento de uma habilidade não é a precisão categorial de um programa a ser implementado, mas uma disposição sensível

e aberta, como fica a questão da aprendizagem de uma habilidade? Esse tema ganha ainda mais importância uma vez que, para Ingold (2000, 2010), a habilidade é a base para todo conhecimento (não remete apenas à performance do expert) e, evidentemente, não somos experts em tudo que fazemos. Aqui Ingold (2010) propõe uma distinção entre informação e conhecimento. Para tratar disso dá o exemplo de uma receita culinária. Há ali uma série de informações valiosas para a preparação de uma determinada refeição. Mas será que está ali o conhecimento do cozinheiro? Segundo uma perspectiva cognitivista ortodoxa, sim. Tudo o que você precisa saber para cozinhar está ali, já que uma vez que as instruções foram codificadas pela mente, o ‘resto’ é pura conversão em comportamento corporal (op cit). Mas como ressalta Ingold, é mais fácil falar dessa conversão do que colocá-la em prática. De fato, a receita pode ser um instrumento valioso, na medida em que reúne instruções de alguém experiente que, olhando para sua experiência prévia de realização do prato, buscou situar seus comandos em pontos estratégicos considerados como junções críticas na totalidade do processo. Mas para que isso se torne conhecimento, ou seja, a habilidade de realizar aquele prato, o praticante deve encontrar seu próprio caminho, articulando as indicações dadas ao plano de suas práticas cotidianas.

Quando a receita me manda ‘derreter a manteiga numa pequena panela e adicionar farinha’ sou capaz de segui-la só porque ela dialoga com minha experiência anterior de derreter e mexer, de lidar com substâncias como manteiga e farinha, e de encontrar os ingredientes e utensílios básicos nos vários cantos da minha cozinha. (INGOLD, 2010, p.18).

Da mesma forma, quando jogamos futebol seguimos certas indicações e aprendemos as regras do jogo, mas jogar implica fazer uma ‘leitura do jogo’, o que significa mobilizar o corpo, articular as habilidades sensório-motoras desenvolvidas em outros contextos de atividade tais como andar, correr, pular, etc, com o que as situações específicas do jogo demandam; implica também a presença de *affordances* do ambiente tais como uma superfície ampla, razoavelmente plana e sólida (o campo), etc. As habilidades mobilizam amplos e heterogêneos arranjos em contextos situados de atividade. O ambiente comparece aqui não apenas como fonte de desafios a serem resolvidos, mas também como parte dos meios de lidar com isso. Na solução de um problema, todo passo é um movimento exploratório no interior daquele mundo (INGOLD, 2010).

Vemos que a ação hábil (poderíamos dizer, toda ação) implica uma

redescoberta orientada. A transmissão da informação não garante a aprendizagem. A construção de representações mentais a partir da leitura de um livro de receitas me leva, no máximo, a tornar possível escrever outro livro, mas não a produzir o prato. É nesse sentido que se pode dizer que aquilo que uma geração transmite a outra não é um conjunto de esquemas simbólicos que organizam a experiência, mas um conjunto de atividades que se constituem como contextos de crescimento e desenvolvimento, operando uma ‘educação da atenção’ (GIBSON, 1979).

Na passagem das gerações humanas, a contribuição de cada uma para a cognoscibilidade da seguinte não se dá pela entrega de um corpo de informação desincorporada e contexto independente, mas pela criação, através de suas atividades, de contextos ambientais dentro dos quais as sucessoras desenvolvem suas próprias habilidades incorporadas de percepção e ação. Em vez de ter suas capacidades evolutivas recheadas de estruturas que representam aspectos do mundo, os seres humanos emergem como centros de atenção e agência cujos processos ressoam com os de seu ambiente. (INGOLD, 2010, p. 21)

A redescoberta orientada mobiliza tanto a imitação quanto a improvisação. Ambas são como as duas faces de uma mesma moeda. Imitar é seguir o que as outras pessoas fazem. O iniciante busca olhar, ouvir e sentir os movimentos dos experts e através de suas próprias tentativas, sintonizar seus próprios movimentos àqueles de sua atenção. Ingold no entanto chama atenção para a afirmação de Merleau-Ponty de que nós copiamos não outras pessoas, mas suas ações e “encontramos outros no ponto de origem dessas ações” (MERLEAU-PONTY *apud* INGOLD, 2010, p.21). Daí o sentido da improvisação, que, por sua vez, jamais é arbitrário. Não se trata, portanto, de uma criação imprevisível. Por isso o conceito de educação da atenção de Gibson se faz importante. A ênfase recai não em um conjunto de conteúdos específicos a serem identificados, mas na sintonização de um corpo aos contextos situados de uma atividade. Nas palavras de Ingold:

Assim, de uma perspectiva gibsoniana, se o conhecimento do especialista é superior ao do iniciante, não é porque ele adquiriu representações mentais que o capacitam a construir um quadro mais elaborado do mundo a partir da mesma base de dados, mas porque o seu sistema perceptivo está regulado para ‘captar’ aspectos essenciais do ambiente que simplesmente passam despercebidos pelo iniciante. (...) Adotando uma das metáforas chave de Gibson, poderíamos dizer que o sistema perceptivo do praticante habilidoso *ressoa* com as propriedades do ambiente. O aprendizado, a educação da atenção, equivale assim a este processo de afinação do sistema perceptivo. (INGOLD, 2010, p. 21).

Nota-se que a atenção aqui é pensada como disposição de prontidão sensível, de espreita exploratória ainda que minimamente guiada. A prática hábil demanda atenção, mas essa é pensada muito mais em termos processuais e situados do que em termos de quadros referenciais de filtragem. A atenção é pensada, portanto, no contexto das práticas cotidianas que orientam a *produção intransitiva*, ou seja, a indução ao crescimento. E possui uma dimensão coletiva, compartilhada. É possível falar em um diálogo na construção dos gestos, no qual os materiais reverberam na mão e ressoam em olhos, ouvidos e corpos. O tema é explorado com grande ênfase na obra *Estar vivo* (2015), sobretudo nos capítulos que vão mostrar diferenças entre meio-ambiente (*landscape*) e mundo-tempo (*weather*) ou entre matéria e materiais. Aí aparece uma espécie de diálogo entre ser humano e materiais, na medida em que esses se constituem fora de si, em contato com os fluxos do vento, de fenômenos terrestres e celestes que caracterizam o mundo-tempo.

O diálogo entre ser humano e materiais se mostra loquaz na prática do andar quando a consideramos como uma atividade que produz ou segue trilhas. Tal diálogo é mais do que uma mera troca entre agentes já constituídos e dotados de vontade, pois envolve a transformação do agente em paciente, do produtor em alguém que antes de tudo segue passos e rastros. Tornar-se habilidoso implica acompanhar com enorme cuidado o movimento deixado por outrem, cedendo parte de sua agência a outro ser. Ingold relata que ao tentar serrar uma peça de madeira, seu gesto só adquire firmeza quando acompanha a textura e a segmentação da própria matéria: "a madeira resiste, e parece querer expulsar a serra, fazendo com que ela salte" (INGOLD, 2015, p. 99). O mesmo acontece na atividade do lenhador, que se mostra fluente à medida em que seu autor deixa-se cativar pelo veio e segue uma linha incorporada durante o processo de formação da árvore. Voltemo-nos para o instrumento: o machado também descende de uma história, de uma outra linha de desenvolvimento na qual a atenção do britador veio a se inserir e ressoar. Esse último "ator", por sua vez, só pode se constituir em malha, correspondendo aos contornos de linhas, de caráter geológico, fraturas concoidais que o material lítico veio a assumir. Tais profissionais desenvolvem suas habilidades como peregrinos através do terreno reunindo materiais através do envolvimento tátil e sensorial com as linhas que buscam seguir. Apesar de estarmos aparentemente lidando com indivíduos isolados, a atividade real remonta a traços deixados por outros produtores que quando seguidas deram sequência a um

movimento, a um caminho que descreve uma história de entrecruzamento de atenção e inscrições gráficas. Pode-se notar que tais linhas são, ao mesmo tempo, coletivas, históricas e sensíveis.

Num outro sentido do termo “coletivo”, mais próximo de “social”, a atividade de caminhar se junta a de conhecer em superfícies, não de instrumentos, mas nas ruas pavimentadas de uma cidade. No estudo realizado nas ruas de Aberdeen, Lee Vergunst e Ingold (2006) notaram um dado surpreendente se levarmos em consideração os estudos sobre atenção conjunta (BRUNER, 1998). Entrevistando, observando e interagindo com os caminhantes nas ruas, realizaram uma imersão etnográfica que fez com que notassem de que modo seus entrevistados correspondiam uns aos outros quando caminhavam. Lado a lado, a atenção tendia a convergir num campo visual comum, trazendo calor à conversação e maior fluência em suas exposições. Ao contrário da troca de olhares que os psicólogos do desenvolvimento registram entre bebês e seus cuidadores (troca frontal de olhares), o compartilhamento de perspectivas era favorecido exatamente quando os indivíduos não se olhavam diretamente. Quando os caminhantes se sentavam olhando-se face a face, parecia-lhes mais arriscado e temeroso se expressar, e o diálogo se tornava menos intenso sob uma sensação de hostilidade. Formavam-se linhas antagônicas em seus olhares, enquanto o caminhar lado a lado os permitia observar segundo um campo que se desdobrava à medida em que percorriam a paisagem, seus olhares e direcionamento do pescoço, por exemplo, se tornando rítmicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente texto buscamos não ceder a tentação de remeter a atenção contida na prática habilidosa a algum tipo de processo mais elevado responsável pela transformação do conhecimento incorporado em "verdadeiro" conhecimento teórico. Tentamos nos manter ao máximo imersos na dimensão concreta, responsiva e coletiva da prática habilidosa. A dimensão responsiva não deveria ser confundida, como foi repetidamente afirmado, com qualquer tipo de automatismo. Se a educação da atenção não é a acumulação de conhecimento abstrato (na forma de regras e representações) mas sim o afinamento do sistema perceptivo, esse afinamento não implica, por sua vez, passividade ou descolamento do plano concreto da atividade. Atividade e

sensibilidade não são polos opostos. Tudo se passa como se essa dimensão receptiva ‘transbordasse’ a atividade. Todo agente é responsivo às variações que sua atividade implica. Por isso a habilidade não remete apenas à destreza motora, mas diz respeito fundamentalmente à sintonia entre os movimentos e uma tarefa emergente. Essa sintonia é fundada numa qualidade da atenção que permite a imersão na experiência em seu contínuo desdobrar. Daí o interesse pela discussão de Ingold sobre prática hábil em um artigo voltado mais especificamente para a questão da atenção. Sua forma de colocação do problema da atividade não se confunde com o labor ou a atividade instrumental que transforma a natureza, mas remete a um *know-how*, ou, poderíamos dizer, a uma sabedoria na qual a dimensão de saber fazer não é fruto de uma consciência que primeiro assiste e, em seguida, age, mas que é banhada em seu contínuo aparecer e desdobrar-se enquanto motivo de cuidado. Nesse sentido, Ingold (2017) fala de uma "*response ability*", dimensão simultaneamente ética e cognitiva, se aproximando, como afirmamos acima, de análises empreendidas por Hubert e Stewart Dreyfus (2012), bem como por Francisco Varela (1992). O que o autor entende por habilidade é uma atividade que pode ser encontrada tanto em animais quanto no ser humano, vinculando-os à Terra, ao céu, às correntes de ar do clima, assim como aos outros seres com os quais se compartilha a existência.

Tornar-se hábil não significa passar de uma atenção cativa, fascinada e involuntária para um foco controlado pelo agente. Envolve tanto um pólo passivo, receptivo, quanto um ativo, a partir dos quais o ser vivo se engaja em seu entorno. O gesto atencional envolvido aqui não remete a um filtro de controle, que compara um estado mental a um movimento do corpo a fim de testar e avaliar a performance do agente. Trata-se de estar finamente conectado às nuances e singularidades que emergem no engajamento com o mundo. Daí, inclusive, o amplo alcance que assume a discussão sobre o caminhar, uma vez que esta é uma atividade sem uma finalidade específica, realizada cotidiana e massivamente. Mas que, no entanto, demanda repetição, experiência e uma certa arte. Estudando o tema da habilidade em geral, e do caminhar, em particular, foi possível observar gestos atencionais que não operam no sentido do reconhecimento de índices, mas que se colocam à espreita dos signos de atração e desdobramento. Uma atenção deambulatória. Errar, quando aplicado a andar, evoca o perder-se no mundo, exercício que, na opinião de Walter Benjamin, aponta para a mesma operação porém relacionada ao corpo: ‘cansar o mestre, pelo

trabalho e o esforço, até o limite do esgotamento, de modo a que o corpo e cada um dos seus membros possam finalmente agir de acordo com sua própria razão' (BENJAMIN, 2013, p. 109).

A passagem entre mestria e submissão, o esforço para se tornar receptivo, habitar um ambiente aberto: uma série de paradoxos cerca os temas, os conceitos e a abordagem ecológica de Tim Ingold, de modo que ao final de nosso texto ainda soa enigmática a frase que o motivou: 'a cultura é educação da atenção'.

Sobre o artigo

Recebido: 12/08/2018

Aceito: 30/10/2018

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. O Flanêur. In: **Baudelaire e a modernidade**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2015a, pp.37-68

BENJAMIN, W. O Narrador. In: **Walter Benjamin, obras escolhidas vol. 1**. São Paulo: Ed. brasiliense, 2015b, pp. 197-221.

BENJAMIN, W. **Imagens do pensamento, sobre o haxixe e outras drogas**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2013.

BROWN, A.; GREIG, G.; FERRARO, E. Skillful Coping: Processes of Becoming and Being in Practice. In: SANDBERG, J.; ROULEAU, L.; LANGLEY, A.; TSOUKAS, H. (Eds.). **Skillful Performance: Enacting Capabilities, Knowledge, Competence, and Expertise in Organizations**. Oxford: Oxford University Press,, 2017.

BRUNER, J. **Realidade Mental, Mundos possíveis**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1998.

DREYFUS, H.; TAYLOR, C. **Retrieving realism**. Cambridge, Massachusetts London, England: Harvard University Press, 2015

DREYFUS, H.; DREYFUS, S. **Expertise intuitiva: para além do pensamento intuitivo**. Belo Horizonte: Fabrefactum:, 2012.

DREYFUS, H. Intelligence without representation – Merleau-Ponty’s critique of mental representation. The relevance of phenomenology to scientific explanation. **Phenomenology and the Cognitive Sciences**, n.1: 367–383, 2002.

DREYFUS, H. A dimensão filosófica do conexionismo. In: ANDLER, D. (org) **Introdução às ciências cognitivas**. São Leopoldo: UNISINOS, 1988.

GARDNER, H. **A Nova Ciência da mente**. São Paulo: Edusp, 1996.

GIBSON, J. J. **The Ecological Approach to Visual Perception**. Boston, MA: Houghton Mifflin, 1979

HENNION, A. *Réflexivités. L’activité de l’amateur*, **Réseaux**, n° 153, p. 55-78, 2009/1.

HENNION, A.. *Pragmatics of Taste*. In: JACOBS M., HANRAHAN N. (Eds.) **The Blackwell Companion to the Sociology of Culture**, Blackwell: Oxford, 2005, pp.131-144.

INGOLD, T. *Anthropology as/and education*. London: Routledge, 2017.

INGOLD, T. On human correspondences. **Journal of the Royal Anthropological Institute**, n. 23, p. 9-27, 2016.

INGOLD, T. **Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2015.

INGOLD, T. **Making: Anthropology, archaeology, art and architecture**. Routledge: Abingdon, Oxon, 2013.

INGOLD, T. *Da transmissão de representações à educação da atenção*. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, 2010.

INGOLD, T. **Lines: a brief history**. London: Routledge, 2007.

INGOLD, T. Sobre a distinção entre evolução e história. **Antropolítica**, Niterói, n.20, p.17-36, 2006.

INGOLD, T. **The Perception of the Environment: Essays on livelihood, dwelling and skill**. London and New York: Routledge, 2000.

INGOLD, T.; VERGUNST, L. Introduction. In: INGOLD, T.; VERGUNST, L. (Eds.) **Ways of Walking: Ethnography and Practice on Foot**, London: Routledge, 2008.

LEAHEY, T. Something old, something new: attention in Wundt and modern cognitive psychology. **Journal of the history of the Behavioral Sciences**, 1979, pp. 242-252.

LEE, J.; INGOLD, T. Field on foot: perceiving, routing, socializing. In: COLEMAN, M. COLLINS, P. (Eds.) **Locating the field**. Berg: Oxford, 2006.

LEUDAR, I. E COSTALL, A. Situating Action IV: Planning As Situated Action. **Ecological Psychology**, 8:2, 153-170, 1996.

MIALET, J-P. **L'attention**. Paris: PUF, 1999.

MILLER, G. GALANTER, E. E PRIBRAM, K. **Plans and structure of behavior**. New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1960.

NEISSER, U. (1967) **Cognitive Psychology**, Taylor and Francis, 2014.

POLANYI, M. **The tacit dimension**. London: Routledge & Kegan Paul, 1966.

RAVAISSON, F. (1838) **Del Habito**. Buenos Aires: Cactus editorial, 2015.

RYLE, G. **The concept of mind**. New York: Barnes & Noble, 1949.

SAHLINS, M. **Razão prática e Cultura**. Jorge Zahar editora: São Paulo, 2003.

STALYBRASS, P. O mistério do caminhar. In: **O Casaco de Marx: roupas, memória, dor**. pp. 87-104. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VARELA, F. J.; THOMPSON, E. e ROSCH, E. **A mente incorporada: Ciências cognitivas e experiência humana**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VARELA, F. Sobre a competência ética. Lisboa: edições 70, 1992.

VYGOTSKY, L. **A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes editora, 2009.